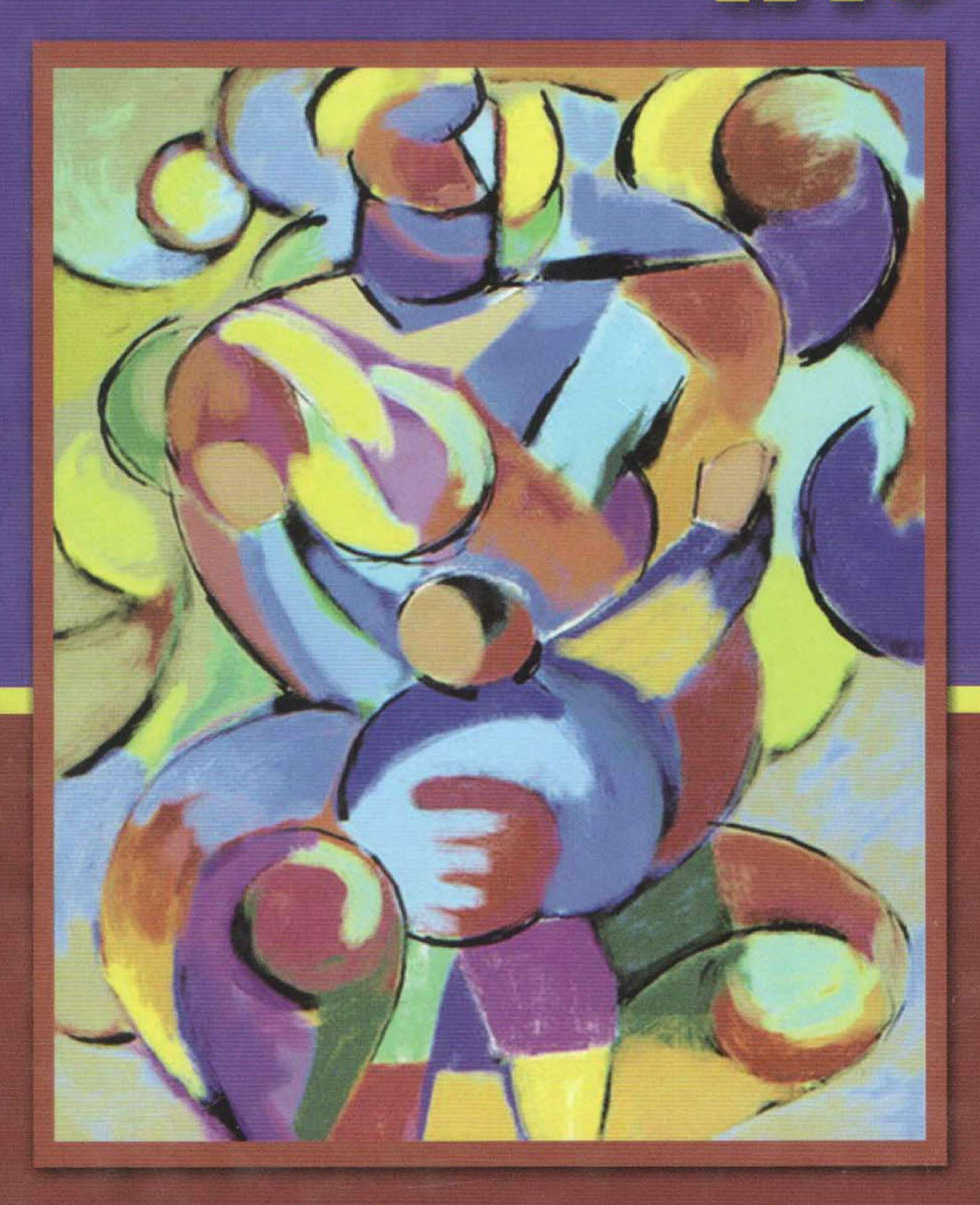
المدخل إلى

التربية الخاصة

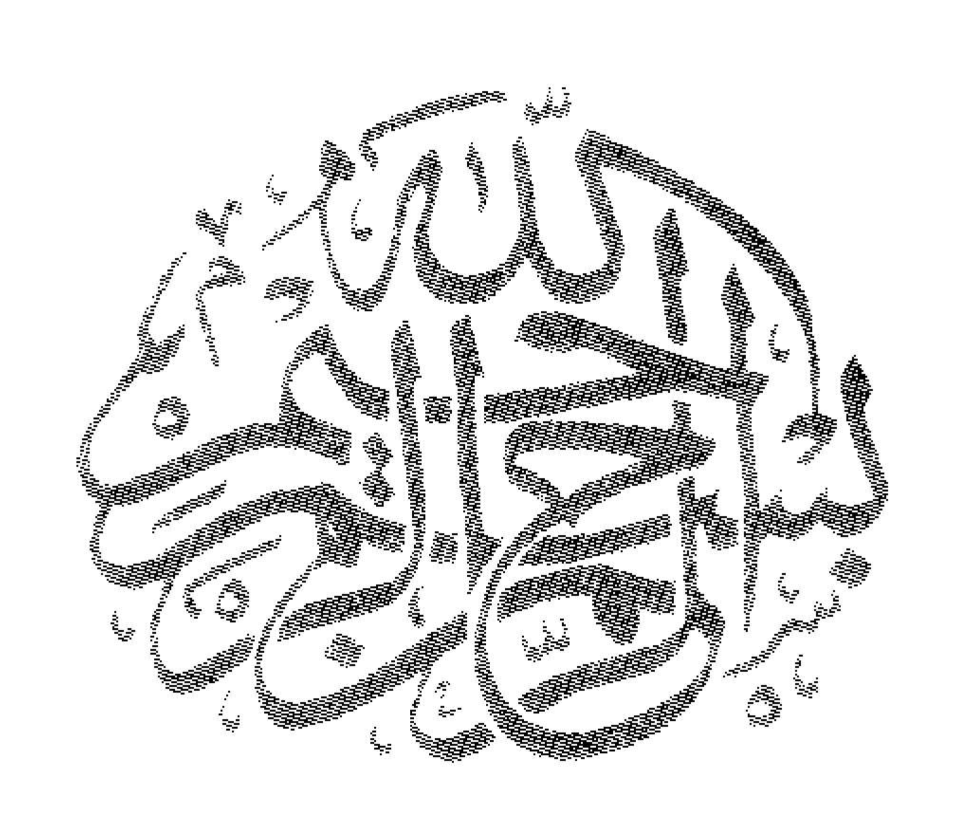


أ.د جمال محمد الخطيب أ.د منى صبحي الحديـدي

كلية العلوم التربوية – قسم الارشاد والتربية الخاصة

الجامعة الاردنية







المدخل إلى

التربية الخاصة

عنوان الكتاب: المدخل الى التربية الخاصة
تأليف: أ.د جمال محمد الخطيب / أ.د منى صبحي الحديدي
رقم التصنيف: **371.9**
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: **3681/10/2008**
الموضوع الرئيسي: **التربية الخاصة //التعلم//طرق التعلم**
تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى، 2009 - 1430



www.daralfiker.com
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان
ساحة الجامع الحسيني - سوق البتراء - عمارة الحجيري
هاتف: 4621938 6 962+ فاكس: 4654761 6 962+
ص.ب: 183520 عمان 11118 الأردن
بريد الكتروني: info@daralfiker.com
بريد المبيعات: sales@daralfiker.com

ISBN: 9957-07-615-3

المطابع المركزية - الأردن

3

الفصل الثالث

صعوبات التعلم

تمهيد:

تصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنها إعاقة خفية محيّرة. فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم. وهم يبدون عاديين تماماً وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين (الزيات، 1998).

إلاّ أن هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات في المدرسة. فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز عن تعلم الكتابة وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة ويواجه صعوبات حقيقية في تعلم الرياضيات. ويصف المعلمون هؤلاء الأطفال بأنهم أطفال يصعب تعليمهم وانهم أطفال لديهم حاجات خاصة وأنهم غير قادرين على النجاح في الصفوف العادية التي يتعلم فيها الأطفال الآخرون بشكل معقول (Ysseldyke & Al-gozzine, 1990).

ولأن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى فإن لديهم تبايناً في القدرات التعلمية. وهذا التباين يوجد بين التحصيل والذكاء ولذلك يشير الأخصائيون إلا أن المشكلة الرئيسية المميزة لصعوبات التعلم هو التفاوت بين التحصيل والقابلية. وبما أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية قادرون في بعض المجالات فكثيراً ما تعزى مشكلاتهم إلى صعوبات تكيفية أو إلى نقص الدافعية أو لأسباب أخرى. وما يجعل عمليةتشخيص الصعوبات التعلمية عملية صعبة هو كونها إعاقة غير مرئية (Bender, 2002).

ويقدم هذا الفصل معلومات أساسية حول المشكلات التعلمية من حيث تعريفها، وأسبابها، وأبعادها الرئيسة. ويوضح الفصل أن المشكلات التعلمية تعرف عادة بأسماء مختلفة مثل: صعوبات التعلم ، والإعاقة التعلمية، ومتلازمة ستراوس، وبطء التعلم، والضعف العصبي، والتلف الدماغي البسيط، والإعاقة الادراكية، والعجز القرائي، وعسر الكلام.

وبالرغم من تنوع التسميات المستخدمة للتمييز بين هذه الفئات التشخيصية، إلا أنها جميعاً تشير إلى مجموعات من الأطفال تظهر استجابات غير تكيفية. ونتيجة لذلك فهؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات تعلمية وعليهم، أن يتعلموا استجابات أخرى تكيفية. ويمكن تصنيف هذه الاستجابات إلى أربعة أنواع أساسية هي: الاستجابات المركزية أو المحورية بالنسبة للأداء الأكاديمي، والاستجابات المرتبطة بالأداء الأكاديمي، والاستجابات الاجتماعية، والاستجابات الانفعالية. وكما هو معروف فالانحراف الملحوظ في هذه الأنواع من الاستجابات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات التعلمية.

تعريف صعوبات التعلم

إن التعريف المتداول لصعوبات التعلم هو التعريف الذي تبنته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا التعريف ينص على ما يلي (Heward, 2002) الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف القدرة على الاستماع، أوالتفكير، أو التكلم، أو القراءة، أو التهجئة، أو الحساب. ويشمل هذا الاضطراب حالات مثل الإعاقات الإدراكية، والتلف الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائية. وهو لا يشمل الأطفال الذين يواجهون مشكلات تعلمية ترجع أساساً إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية، أوالتخلف العقلي، أوالاضطراب الانفعالي، أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي. ولعل أهم جانب في هذا التعريف هو ما تنص عليه الجملة الأخيرة التي تبين الحالات التي ليست صعوبات تعلمية. علاوة على ذلك، فبالرغم من أن بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدو لديهم ضعف انتباه ونشاط زائد، فليس صحيحاً أن جميع الأطفال الذين لديهم نشاط زائد يعانون من صعوبات تعلمية.

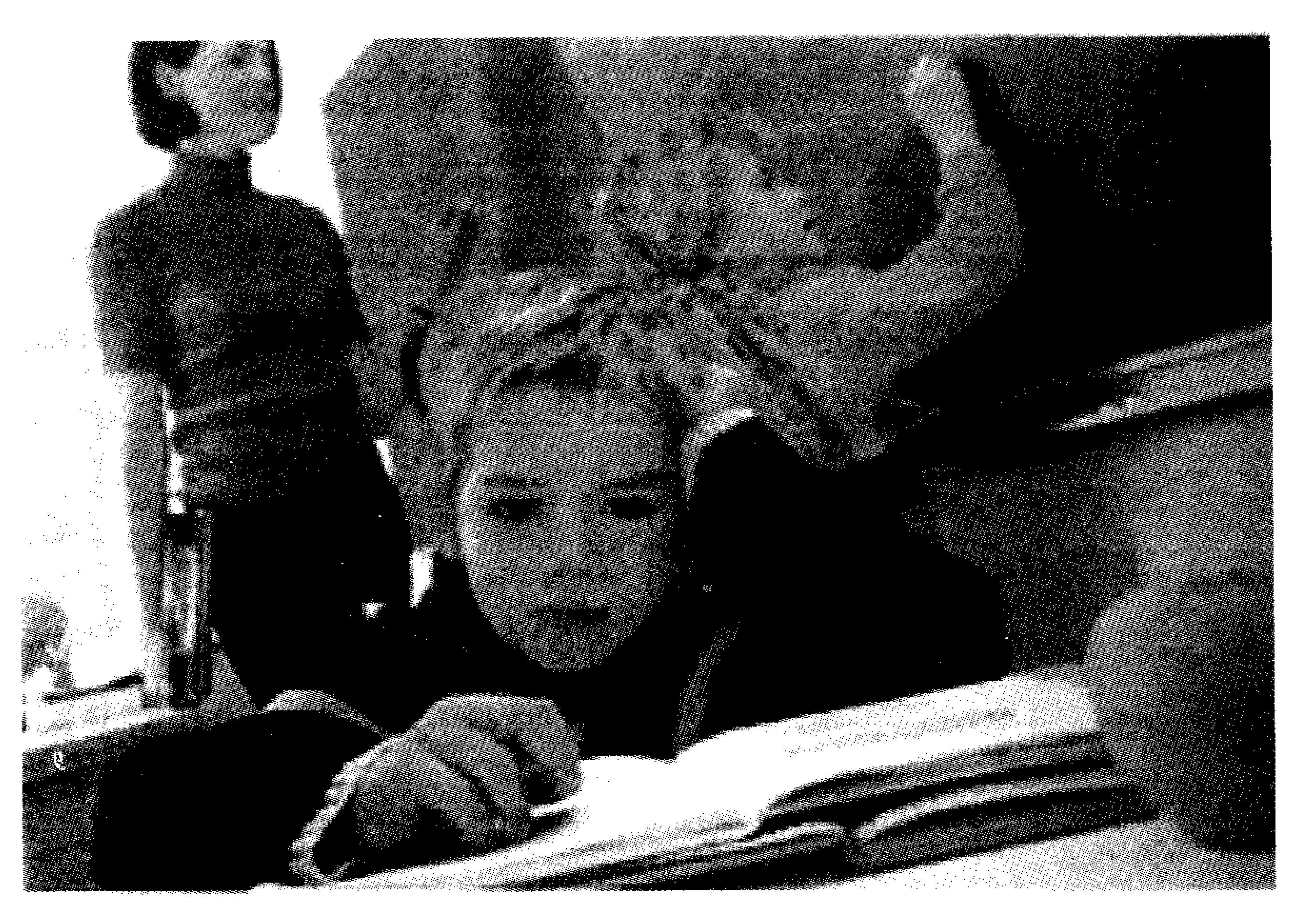
ويقترح كيرك وجلوفر (Kirk & Gallaugher, 1989) اعتماد ثلاثة معايير لتعريف الصعوبات التعلمية وهي:

1 – **معيار التباين**: ويعني وجود فرق ملحوظ بين القابلية والتحصيل

2 – **معيار الاستثناء** : ويعني استثناء الإعاقات الأخرى المعروفة كسبب للمشكلات التعلمية التي يعاني منها الطالب.

3 – **معيار التربية الخاصة**: ويعني أن المشكلات والصعوبات التي يعاني منها الطالب كبيرة ومعقدة ولا يتوقع أن يتم علاجها بدون برامج تربوية خاصة.

ويتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية . فصعوبات التعلم النمائية تتعلق باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الادراكية – الحركية. أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجئة (Harwell, 2002).



ويشير سامرز (Summers, 1977) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يبدون واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم في غرفة الصف.

أ - السلوك الصفي:

1 - يتحرك باستمرار

2 - يصعب عليه البدء بالمهمات أو إنهاؤها.

3 - يتغيب عن المدرسة أو يكون تعباً.

4 - يتصف عادة بالهدوء أو الانسحاب

5 - يواجه صعوبات في علاقاته مع الرفاق

6 - يفتقر إلى التنظيم.

7 - يتشتت انتباهه بسهولة

8 - يتصف سلوكه بعدم الثبات

9 - يسيء فهم التعليمات اللفظية

ب - القراءة:

1 - يكرر الكلمات ولا يعرف إلى أين وصل

2 – لا يقرأ بطلاقة

3 – يخلط بين الكلمات والأحرف المتشابهة.

4 – يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرأها.

5 – لا يقرأ عن طيب خاطر.

ج – الحساب :

1 – يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.

2 – لا يتذكر القواعد الحسابية

3 – يخلط بين الأعمدة والفراغات

4 – يصعب عليه إدراك المفاهيم الحسابية

5 – يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص

د – التهجئة:

1 – يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة

2 – يصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.

3 – يعكس الأحرف والكلمات

هـ – الكتابة:

1 – لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد

2 – يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة

3 – يستخدم تعبيراً كتابياً لا يتلاءم وعمره الزمني.

4 – ينجز الأعمال الكتابية ببطء

و – السلوك اللفظي:

1 – يتردد كثيراً عندما يتكلم

2 – لديه مشكلات في التوازن

ز – السلوك الحركي:

1 – توازنه ضعيف

2 – لديه مشكلات في التوازن

3 – يخلط بين اليسار واليمين

4 – قدراته العضلية ضعيفة بالنسبة لعمره

5 – تتصف حركاته بعدم الانتظام

التطور التاريخي لحقل صعوبات التعلم

لأن صعوبات التعلم لم تكن قد اعتمدت كفئة من فئات التربية الخاصة قبل بداية الستينات، لم تكن هناك صفوف أو خدمات خاصة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية قبل ذلك التاريخ. وإذا كان بعض هؤلاء الأطفال قد حصل على خدمات خاصة فهي الخدمات التي كانت موجهة لذوي التخلف العقلي البسيط وذوي الاضطرابات السلوكية. كذلك كان الأطفال ذوو الصعوبات التعلمية في بعض الدول يستفيدون من الخدمات التربوية والعلاجية الخاصة التي كانت موجهة نحو الأطفال الذين يعانون من إصابات دماغية وإعاقات ادراكية.

وكان من بين الروّاد في هذا المجال كورت جولدستاين، وألفرد ستراوس، وهانز ويرنر، وساmويل أورتون، وجريس فيرنالد، ووليام كرويكشانك، ونويل كيفارت وغيرهم (السرطاوي وزملاؤه، 2001).

وتعود بداية هذا المجال الرسمية إلى عام 1963. قبل ذلك التاريخ، كانت مصطلحات مثل "الأطفال ذوو التلف الدماغي" و "المعوقون إدراكياً" و "الضعاف عصبياً" تستخدم للإشارة الى الطفل الذي يمتلك قدرات عقلية عادية ولكنه يعاني من صعوبات في التعلم. واجتمع فريق من الآباء وفريق من المربين الذين لم يكونوا راضين عن هذه المصطلحات عام 1963 للبحث في مسألة التسميات وتأسيس جمعية وطنية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفها رعاية هذه الفئة الخاصة من الأطفال.

في ذلك اللقاء اقترح الدكتور ساموبل كيرك وهو أحد رواد ميدان التربية الخاصة في أمريكا مصطلح "صعوبات التعلم". وهكذا كان المصطلح وكانت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأعلنت هذه الجمعية أن هدفها هو "تطوير تربية للأطفال ذوي الذكاء العادي الذين لديهم صعوبات تعلمية ذات طبيعة إدراكية أو مفهومية أو تآزرية".

ومن المجالات الرئيسية التي أسهمت في تطوير ميدان صعوبات التعلم المجالات الطبية أو المجالات العصبية والمجالات التربوية النفسية. وتمتد جذور المجال العصبي النفسي في عقد

العشرينات من هذا القرن عندما حاول الباحثون اكتشاف الأسباب الجسمية لضعف القراءة. أما المجال التربوي النفسي فتعود بداياته إلى عام 1963 حيث حاول الباحثون التركيز على التربية والتدريب بدلاً من الاهتمام بالأسس الفسيولوجية (الروسان وزملاؤه، 2004 ، السرطاوي وزملاؤه، 2001).

نسبة حدوث صعوبات التعلم

تختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية اختلافاً كبيراً جداً وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص. ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى 1% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20% إلاّ أن النسبة المعتمدة عموماً هي (Cartwright et al, 1995) 3 - 5%

أسباب صعوبات التعلم

لقد اقترحت أسباب عديدة جداً للصعوبات التعلمية وهذه الأسباب يمكن تبويبها عموماً في ثلاث فئات رئيسية هي الأسباب البيولوجية والعضوية، والأسباب الجينية والأسباب البيئية (Hallahan & Kauffman, 2002).

ففي باب الأسباب البيولوجية يعتبر التلف الدماغي أحد الجذور الرئيسية لصعوبات التعلم. ولذلك كان يطلق على الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في السابق اسم الأطفال ذوي الإصابات الدماغية البسيطة. إلاّ أنه لا يتوفر أدلة علمية تدعم هذا الاعتقاد. فليس كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلمية لديهم مؤشرات عيادية على وجود تلف دماغي لديهم وليس كل الأطفال الذين لديهم تلف دماغي بسيط لديهم صعوبات تعلمية (Heward, 2002).

وليس المقصود بذلك استثناء التلف الدماغي كسبب محتمل للصعوبات التعلمية فهناك نسبة من هذه الفئة من الأطفال تعاني من تلف دماغي معروف. ومع أن الاهتمام بالتلف الدماغي لم يعد قوياً في الوقت الحاضر إلا أن عوامل بيولوجية قد حظيت باهتمام واسع. ومن تلك العوامل البيوكيماوية المواد الحافظة للطعام والمضافة إليه. ولكن البحوث العلمية أخفقت في دعم هذا الافتراض أيضاً. واقترح آخرون أن عدم قدرة الدم على الاستفادة من الفيتامينات من الأسباب المحتملة للصعوبات التعلمية. مرة أخرى، ان هذه الفرضية ما زالت بحاجة إلى دعم علمي. وبالنسبة للأسباب الجينية فقد أشارت نتائج دراسات الأقارب من الدرجة الأولى ودراسات التوائم إلى أن الصعوبات التعلمية قد تكون ناتجة عن عوامل وراثية.

وأخيراً. تشمل الأسباب البيئية الحرمان الشديد، والتعليم غير الفعال، والاضطرابات الانفعالية، ونقص الدافعية (Mercer & Mercer, 2000, Wong, 1998)

الجدول (3 - 1)

أسباب أخرى مفترضة لصعوبات التعلم

- اضطرابات الناقلات العصبية	- الأشعة
- إساءة استعمال العقاقير	- التدخين
- عدم التوازن الغذائي	- اضطراب عمليات التمثيل الغذائي
- ردود الفعل التحسسية	- انخفاض مستوى السكر في الدم
- التسمم بالرصاص	- فلوريد الصوديوم
- إساءة المعاملة	

الخصائص النفسية والسلوكية للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية

لقد استعرضنا بعض الخصائص العامة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية. ومع أن معرفة الخصائص تساعد في تفهم الحاجات التعلمية الخاصة لهؤلاء الأطفال إلاّ أنه ينبغي التنويه إلى أن أدبيات التربية الخاصة كثيراً ما تتحدث عن خصائص مختلفة وربما متناقضة. وبوجه عام، يتفق معظم المؤلفين والباحثين على أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرات عقلية عادية. إلاّ أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير والذاكرة والانتباه لديهم. وبالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو جانب الضعف الرئيس لديهم. ومع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلم، إلاّ أن الأدبيات تنوه عادة إلى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحّد أدنى (Bender, 2002)

ويشير هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2002) إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية يظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية:

1 - النشاط الزائد

2 - الضعف الإدراكي - الحركي

3 - التقلبات الشديدة في المزاج

4 – ضعف عام في التآزر

5 – اضطرابات الانتباه

6 – التهور

7 – اضطرابات الذاكرة والتفكير

8 – مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، والقراءة، والحساب، والتهجئة.

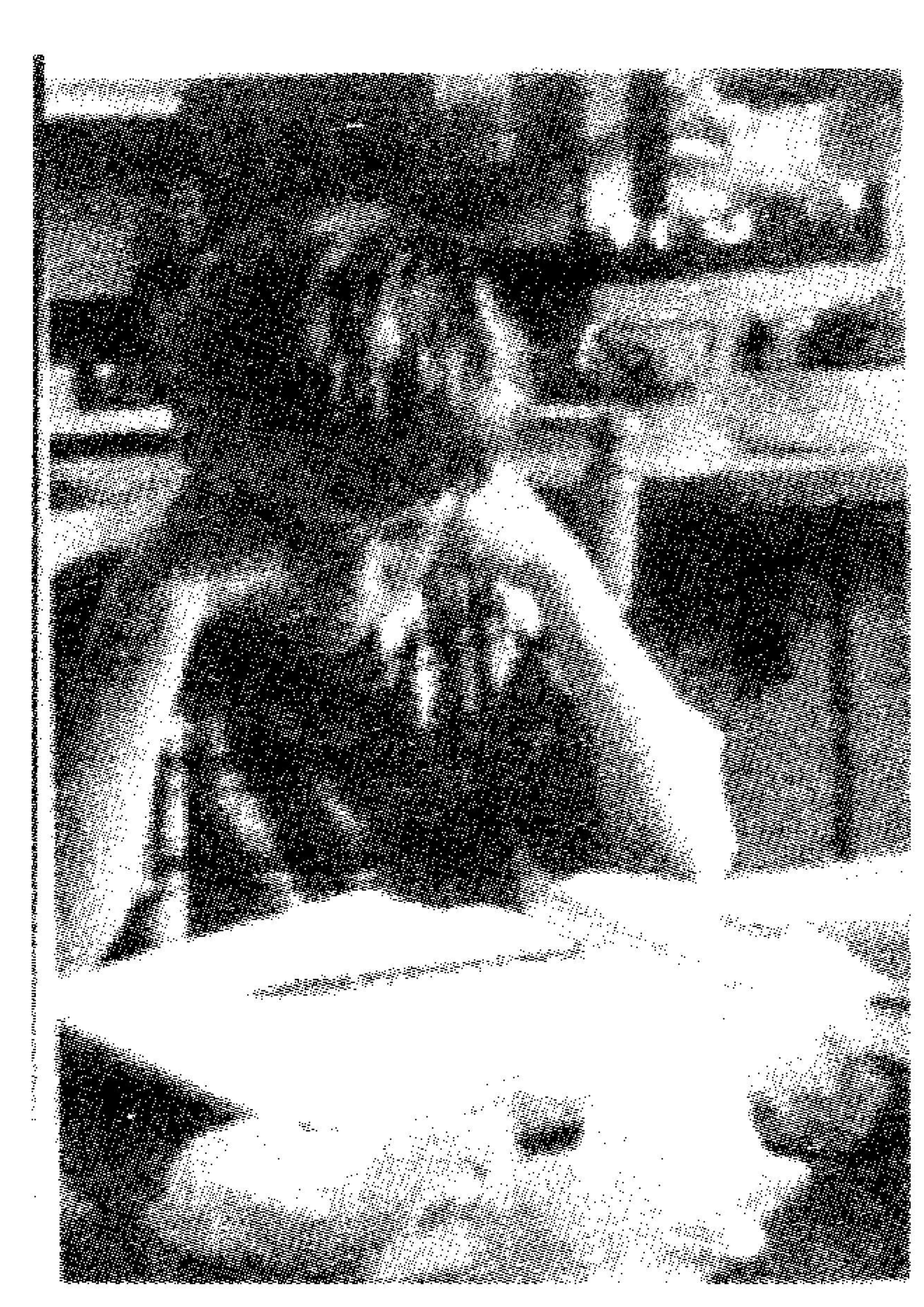
9 – مشكلات لغوية

10 – علامات عصبية غير مطمئنة

صعوبات التعلم وضعف الانتباه

لما كان من المتطلبات الرئيسية للتعلم الانتباه فلعلّ ضعف الانتباه يكون أحد المشكلات الأساسية لدى الأطفال العاجزين عن التعلم. وقد قام فانس (Vance, 1980) بتحليل صعوبات التعلم من منظور العجز في الانتباه وبيّن أن من الممكن أن يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم وليس كلهم من مشكلات في الانتباه وان هذا التصنيف للمشكلات قد يقود إلى مساعدة أكثر فاعلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ولمشكلاتهم المحددة.

وقد أشار هذا الباحث إلى أن الدراسات العلمية تدعم وجود علاقة بين اضطرابات الانتباه والمشكلات التعلمية. ومشكلات الانتباه تشكل عاملاً أساسياً من العوامل التي تكمن وراء تدني التحصيل لدى الأطفال العاديّين.



وبلغة نظرية التعلم، فإن الانتباه يتعلق بقضية الارتباط بين المثير والاستجابة واختيار مثير محدد عند تكوين هذا الارتباط بين المثير والاستجابة. وهكذا فإذا لم يكن الانتباه الانتقائي يعمل جيداً فسوف يواجه الطفل صعوبات في التعلم. وقد أظهرت البحوث أن الأطفال يبدون أفضلية لمستويات التعقيد المتوسطة وان المثيرات بالغة التعقيد أو المفرطة في بساطتها تعمل على خفض الانتباه.

إن القدرة على الانتباه الانتقائي تتطور مع تقدم العمر، ولكن ليس هناك أية أدلة علمية تبين أن جميع

الأطفال تتطور لديهم هذه القدرة في الوقت نفسه. وثمة أدلة على أن هناك فروقاً فردية في تطور هذه القدرة وان بعض الأطفال (الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط وذوي صعوبات التعلم مثلاً) بطيئون من حيث تطور هذه القدرة مقارنة بالأطفال الآخرين.

وعندما يوضع الأطفال الذين تتطور لديهم القدرة على الانتباه الانتقائي ببطء في أوضاع أو مواقف تتطلب استخدام هذه القدرة أو المهارة يتوقع أن يواجهوا صعوبة في إتقان المهمات المطلوبة.

ويرى بعض الباحثين (Hagen & Hale, 1973) أن أعداداً كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم تأخر نمائي على صعيد القدرة على الانتباه الانتقائي لفترة طويلة. وقد وجد رورك وزودنر (Rourke & Czudner, 1972) في دراسة لهما على مجموعة من الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي أن الأصغر سناً في المجموعة يعانون من مشكلات كبيرة في الانتباه في حين أن الأطفال الأكبر سناً لا يواجهون مثل تلك المشكلات. وأجرى سنف وفشباك (Senf & Fesback, 1976) سلسلة من الدراسات التي أوضحت أن تطور الانتباه هو العامل الحاسم الذي يميز أداء الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم. واثر مراجعة لواحد وعشرين دراسة تجريبية حول ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، خلص ترافر وهالاهان (Traver & Hallahan, 1974) إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من عجز في القدرة على الحفاظ على الانتباه لفترات زمنية طويلة.

ويقترح روس (Ross, 1976) وآخرون (Senf, 1972, Rourke & Czudner, 1972) أن بطء عملية تطور القدرة على الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعيق إمكانية التعلم المبكر في المدرسة وذلك يضعف قدرتهم التربوية الأساسية مما يقود لاحقاً إلى الصعوبات. ويواجه عدد كبير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في انتقاء المثيرات المناسبة من بين المثيرات الهائلة التي يتعرضون لها. وقد يدرك أطفال آخرون المثير بطريقة غير اعتيادية والبعض الآخر قد يصنف المعلومات بطريقة غير فاعلة وغير مفيدة.

ويبدي أطفال كثيرون ممن يعانون من المشكلات المدرسية صعوبة في الحفاظ على الانتباه، ويصف المعلمون هؤلاء الأطفال بأنهم لا يستطيعون التركيز على أعمالهم، ويتشتتون بسهولة، ولا ينهون التعيينات وأن مدى الانتباه لديهم محدود. علاوة على ذلك، قارنت لوريا (Luria, 1963) بين الأطفال ذوي النشاط الزائد والأطفال العاديين باستخدام عدة مقاييس للانتباه فوجدت أن ضعف الانتباه كان مسؤولاً عن المشكلات التعلمية لدى الأطفال الذين يعانون من النشاط الزائد.

التقييم التربوي النفسي للأطفال ذوي صعوبات التعلم

يتطلب تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم مراعاة المبادىء العامة التي يتم اتباعها عند تقييم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بوجه عام (مثل: تطبيق الاختبار باستخدام طريقة التواصل التي يستخدمها الطفل المفحوص، وعدم الاعتماد على اختبار واحد لتحديد برنامج الطفل، وقيام فريق متعدد التخصصات بتنفيذ عملية التطبيق). إضافة إلى ما سبق، ينبغي تطبيق إجراءات إضافية لجمع المعلومات عن أداء الطفل. وتشمل تلك الإجراءات أشكالاً متنوعة من التقييم الرسمي وغير الرسمي (مثل الملاحظة، وسلالم التقدير، وقوائم التحقق/ الشطب، ...الخ). وبناء على تعريف صعوبات التعلم، يجب تحديد مستوى الأداء العقلي العام (الذكاء) للطفل، ومستواه التحصيلي، ومعالجته للمعلومات. وكما هو معروف، فصعوبات التعلم تكون موجودة إذا كان هناك تباين ملحوظ بين الذكاء والتحصيل في واحدة أو اكثر من المجالات التالية:

أ - التعبير الشفهي
ب - الاستماع
ج - التعبير الكتابي
د - الاستيعاب القرائي
هـ - مهارات القراءة الأساسية
و - الحساب.

ويقاس الذكاء باستخدام اختبارات الذكاء الفردية المقننة (مثل مقياس وكسلر لذكاء الأطفال أو أي اختبار ذكاء فردي آخر يتمتع بالخصائص السيكومترية المناسبة). وبعد ذلك، يتم تقييم التحصيل الأكاديمي للطفل باستخدام اختبارات تحصيلية مقننة عامة مثل اختيار بيبودي التحصيلي الفردي المعروف اختصاراً بالرمز (PIAT) أو باستخدام اختبارات تحصيلية محددة لقياس مستوى التحصيل في مجال أكاديمي معين (Cartwright et al., 1995)

كذلك ينبغي تقييم قدرة الطفل على معالجة المعلومات ويتم ذلك باستخدام اختبارات مثل: اختبار الينوي للقدرات النفسية/ اللغوية (Illinois Test of Psycholinguistic Atilities) أو اختبار ويبمان للتمييز السمعي (Auditory Discrimination Test) ، أو اختبار الإدراك البصري (Motor - Free Visual Perception Test.).

وعند اتخاذ قرار بوجود صعوبات تعلمية لدى الطفل تستدعي تزويده بخدمات التربية الخاصة، يتم جمع المعلومات عن مستوى الأداء الراهن للطفل لتحديد حاجات التربوية. وهذا بدوره يمكن تحقيقه باستخدام اختبارات رسمية واختبارات غير رسمية (Lewis & Doorlag, 2002).

الاعتبارات التربوية

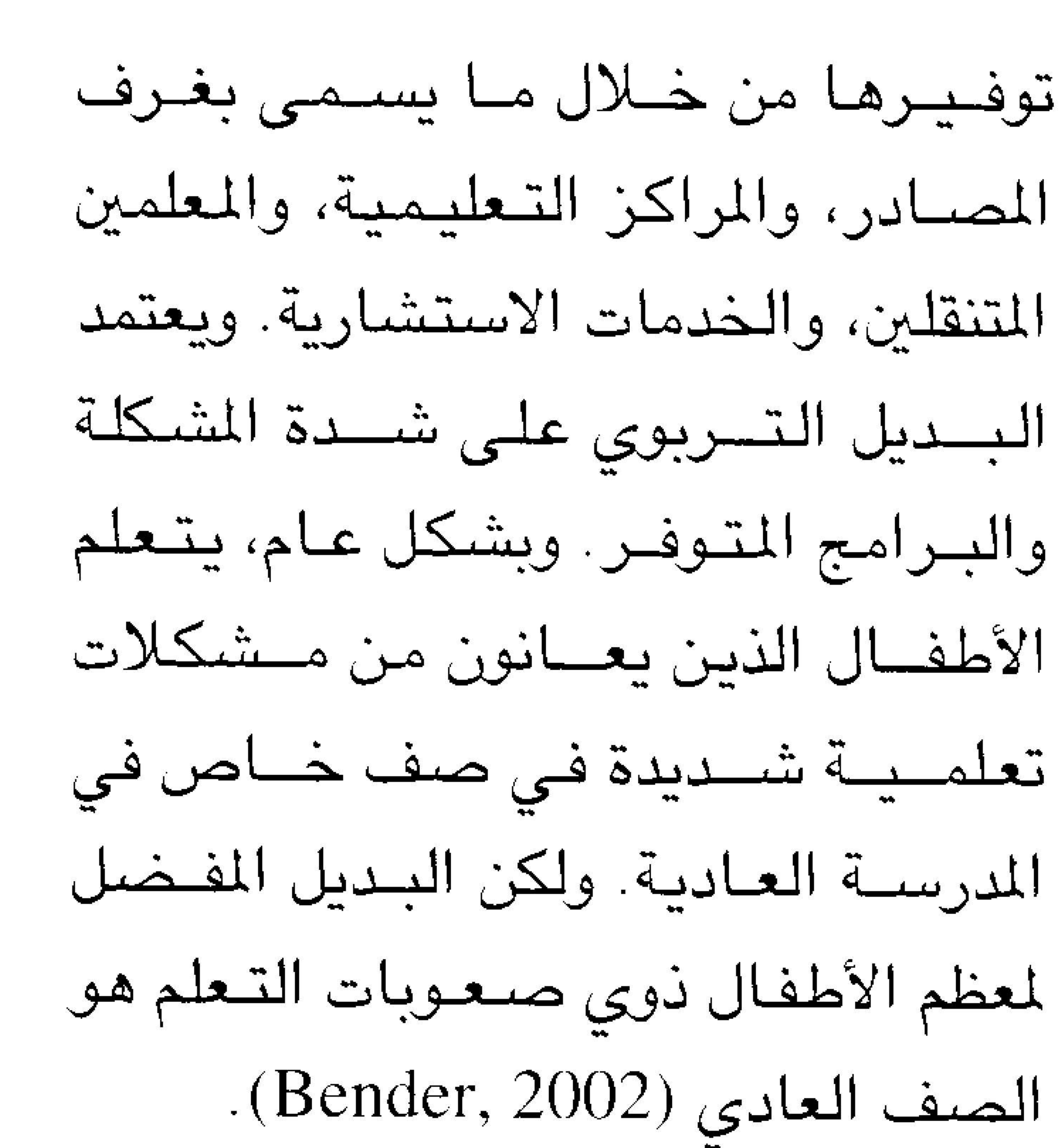
بما أن لكل شخص يعاني من الصعوبات التعلمية خصائص فردية، فليس باستطاعتنا أن ندرك مواطن القوة ومواطن الضعف لديه وأن نضع البرامج التعليمية والأفراد الآخرين في البيئة الاجتماعية. فمن خلال المواءمة بين طبيعة المهمات التعليمية والاستراتيجيات التعليمية والتفاعلات الشخصية من جهة ومواطن الضعف ومواطن القوة لدى الطفل من جهة ثانية نستطيع عمل الكثير على صعيد تنمية قدراته التعلمية وتكيفه الحياتي.

وتقدم سمث (Smith, 1985) نموذجاً للتقييم والتخطيط المتضمن للتفاعلات بين المتعلم والمهمة التعليمية والوضع التعليمي. وتشمل المتغيرات المتصلة بالمتعلم: القدرات المعرفية (الذكاء، مستوى التحصيل في المجالات الأكاديمية المختلفة)، والأساليب المعرفية (المستوى المفاهيمي، مركز الضبط، استراتيجيات التعلم)، والدّافعية، والنضج الاجتماعي العاطفي، وعمليات معالجة المعلومات.

أما العوامل المرتبطة بالمهمة التعلمية فهي تقوم على افتراض مفاده أن المهمات المطلوبة من التلاميذ قد تسهم في المشكلات التعلمية لأنها تتطلب منهم مستويات نضج وأساليب تعلمية لا يتمتعون بها. ونتيجة لذلك، فإن علينا تقييم أفضل السل لخلق حالة من التوافق بين محتوى المنهاج وأساليب التدريس من جهة وبين ما يعرفه التلميذ حالياً وما هو قادر على تعلمه، وتفضيلات التلميذ التعلمية من جهة أخرى.

وأما العوامل المرتبطة بالوضع فتشمل المتغيرات ذات العلاقة بكل من المدرسة والبيت التي لها أثر كبير على تعلم الأطفال وسلوكهم. وتشمل العوامل المرتبطة بالأسرة التي تؤثر على قدرة الطفل على التعلم: نوعية الغذاء، ومستوى الإثارة، والجو العاطفي والعوامل البيئية السامة، والفروق الاجتماعية الثقافية، وفاعلية الوالدين في دور المدافع عن حقوق الطفل وفي دور النموذج والمعلم. أما العوامل المرتبطة بالمدرسة فهي تشمل نوعية التعليم، والخصائص الجسمية (حجم المدرسة، وترتيب مقاعد الدراسة) والخصائص التنظيمية (التصنيف، الصف الخاص والصف العادي) والخصائص الإنسانية (اتجاهات المعلم نحو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتفاعل المعلم مع الطالب، وخصائص الرفاق).

ويتضمن تخطيط البرامج التربوية وتنفيذها، توفير البدائل التربوية للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية. والنوعان الرئيسيان من البدائل هما الصف الخاص والصف العادي. ويقدم للطفل في الصف الخاص تربية علاجية في حين يقدم له في الصف العادي خدمات مساعدة يتم





توفيرها من خلال ما يسمى بغرف المصادر، والمراكز التعليمية، والمعلمين المتنقلين، والخدمات الاستشارية. ويعتمد البديل التربوي على شدة المشكلة والبرامج المتوفر. وبشكل عام، يتعلم الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعلمية شديدة في صف خاص في المدرسة العادية. ولكن البديل المفضل لمعظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم هو الصف العادي (Bender, 2002).

وتساعد الملاحظة في غرفة الصف على معرفة المعضلات في الوضع التعليمي وإذا كان المعلم قادراً على تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة فهو سيكون بوضع أفضل لتصميم برنامج تربوي ملائم. كذلك فإن اتجاهات الطالب تعمل بمثابة مؤشرات ذات دلالة. فلعل التلميذ الذي يرفض القيام بالمهمات التعلمية يخاف الفشل ولا يشعر بأنه يمتلك القدرات اللازمة. وثمة طلاب يحاولون تحقيق أهداف لا يستطيعون تحقيقها وبالتالي فهم يشعرون بالقلق إزاء أدائهم في المدرسة. وقد يكون لدى هؤلاء الطلاب بعض خصائص صعوبات التعلم ولكنهم قد يكونون طلاباً عاديين (فوجود عرض واحد لا يعني أن الطفل يعاني من صعوبات التعلم (Bloomer, 1975).

وعندما يكتشف المعلم المشكلات التي يعاني منها الطالب، فهناك الشيء الكثير الذي يمكن عمله. وفيما يلي بعض الاقتراحات التي قدمها بلومر (Bloomer, 1975)

1 – علم الطفل من خلال مواطن القوة لديه ليحصل على الخبرات التعلمية الناجحة. فإذا كان الطفل يتعلم جيداً بالنظر، عليك أن تستخدم عناصر بصرية.

2 – لا تستخدم النشاطات التي تتطلب من الطفل استخدام مواطن العجز لديه وذلك من أجل أن لا يفشل بشكل متكرر. فإذا كان الطفل عاجزاً عن كتابة الواجب دعه يقرأه شفوياً.

3 – ركز على مواطن الضعف بعد تحقيق نمط من النجاح.

4 – عرف وحدد المفاهيم التي سيتعلمها الطفل من أجل تجنب الإرباك، فتعليم المفهوم يختلف عن تعليم المهارة. وحاول ربط المفاهيم الجديدة بالمعلومات السابقة كلما كان ذلك ممكناً. فالطفل ذو صعوبات التعلم كثيراً ما يخفق في التوصل إلى استنتاجات عامة.

5 - دع الطفل يدرك الأهداف المتوخاة ويدرك أهمية إنجازها. ركز على ما تم تعلمه بالأمس، وما يتم تعلمه اليوم، وما سيتم تعلمه غدا، فذلك يعطي إحساساً بالنجاح.

6 - حدد أهدافاً قصيرة المدى قابلة للتحقيق تستطيع تطوير ثقة الطفل بنفسه وتنمي قدراته.

7 - زود الطفل بتغذية راجعة فورية حول أدائه فلا شيء أسوأ من أن يعيد الطفل تأدية واجبات الأمس.

8 - استخدام أسلوباً إيجابياً في التصحيح، وشجع الطفل على البحث عن إجابة أفضل بدلاً من أن تكتفي بمجرد إبلاغه بأن ما فعله خطأ.

9 - إذا أخفق الطفل في التقدم أوقف النشاط أو الطريقة المستخدمة مؤقتاً.

10 - لا تحاول تعليم الطفل ما لا يستطيع تعمله حالياً.

11 - حدد الطرق والأدوات التعليمية.

12 - استخدم الأدوات والمواد الملموسة غير المجردة إلى أقصى حد ممكن.

13 - اجعل التعليم ممتعاً قدر المستطاع وذلك من خلال إشراك الطفل بالألعاب والسماح له بأن يلمس الأشياء ويراها ويسمعها.

14 - زود الطفل بفرص تدريبية كافية إلى أن يتعلم الأشياء.

تعليم مهارات التنظيم

بما أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القدرة على تنظيم حياتهم المدرسية واليومية، فإنهم بحاجة إلى المساعدة لاكتساب مهارات التنظيم اللازمة. فافتقارهم إلى هذه المهارات غالباً ما يقود إلى ضعف الأداء والتحصيل. وتقترح ليرنر (Lerner, 2000) الأساليب التالية لمساعدة هؤلاء الطلبة على تعلم مهاراتالتنظيم المناسبة:

1 - توجيه الطلبة لوضع الأشياء في أماكن محددة.

2 - تزويد الطلبة بقائمة بالمواد التي يحتاجون إليها لتأدية المهمة التعلمية.

3 - تزويد الطالب بجدول زمني معروف وواضح ليتسنى له معرفة ماذا يفعل ومتى يفعله.

4 - التأكد من حصول الطلبة على التعيينات الدراسية المنزلية قبل أن يغادروا المدرسة.

5 - تزويد الطلبة بملف لتنظيم المواد والأشياء فيه.

6 - استخدام لون مختلف لكل مادة من المواد الدراسية في الملف.

تطوير استراتيجيات التعلم

ازداد الاهتمام مؤخراً بتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التي تساعدهم على أن يصبحوا أكثر فاعلية وأكثر كفاءة. وتعرف هذه الاستراتيجيات باستراتيجيات التعلم (Learning Strategies) ويقصد بها تعليم الطلبة كيف يتعلمون.

فالطلبة ذوو صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات التنظيمية ويشعرون بمستويات مرتفعة من الإحباط في المواقف التعليمية لأسباب مختلفة من أهمها: مشكلات التذكر، وضعف الانتباه، وصعوبات اتباع التعليمات، وصعوبات الإدراك البصري والسمعي، وتوقع الإخفاق بسبب خبرات الفشل المتكررة في الماضي. وفي ضوء ذلك ثمة حاجة ماسة إلى تعليم هؤلاء الطلبة مهارات فعالة ومنظمة لاكتساب المعلومات. وتخزينها، واستدعائها، وتطبيقها في المواقف المختلفة.

وقد تكون استراتيجيات التعلم بسيطة وقد تكون بالغة التعقيد. وقد ينفذها المتعلم دون وعي أو بوعي شديد وتركيز كبير. ومن الأمثلة على استراتيجيات التعلم البسيطة: تدوين الملاحظات، إعداد رسم بياني، طرح الأسئلة، إعادة قراءة النص في حالة عدم التأكد من فهم ما يحتويه، الإطلاع على الأسئلة قبل البدء بالقراءة، التدريب على تقديم عرض شفوي، استخدام المراجع ومصادر المعرفة، إعداد مخطط عام قبل البدء بالكتابة، وأساليب عديدة أخرى.

أما استراتيجيات التعلم المعقدة فهي الأخرى تأخذ اشكالاً عديدة في المجالات الأكاديمية المختلفة. وقد تتمثل استراتيجيات التعلم المعقدة في العمليات المعرفية والعمليات فوق المعرفية. وتشمل الاستراتيجيات المعرفية (Cognitive Strategies) استخدام عمليات محددة لمعالجة المعلومات. أما الإستراتيجيات فوق المعرفية (Metacognitive Strategies) فهي عمليات تنفيذية عامة غير متصلة بمهمة محددة. ولذلك فهي تعرف باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (Self - Regulated Learning).

التدريب الإدراكي:

بما أن اضطرابات الإدراك (السمعي، والبصري، والحركي) من المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم، فقد استند الباحثون والممارسون في مجال صعوبات التعلم وبخاصة في عقدي الستينات والسبعينات من القرن الماضي إلى افتراض مفاده أن معالجة هذه الاضطرابات سوف يحسن المهارات الأكاديمية لهؤلاء الطلبة.

فقد قام كيفارت (Kephart) بتطوير برنامج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية الحركية مستنداً إلى اعتقاد مفاده أن التعلم الحركي شرط رئيسي لكافة أشكال التعلم. وقد ركز كيفارت في برنامجه على تحسين المهارات التالية:

- الوضع الجسمي في الفراغ
- التوازن الجسمي
- التصور الجسمي
- إدراك الأشكال
- إدراك الاتجاهات.

ومن جهتها، عملت ماريان فروستج (Frostig) على بناء برنامج خاص لمعالجة الاضطرابات الإدراكية البصرية. واهتمت فروستج في ذلك البرنامج بالمهارات الأساسية التالية:

1 - التآزر البصري / اليدوي
2 - الوضع في الفراغ
3 - إدراك الشكل والخلفية
4 - ثبات الشكل.



وعمل باحثون آخرون على تطوير برامج لمعالجة الاضطرابات الإدراكية السمعية. وبوجه عام انصب الاهتمام في تلك البرامج على تطوير مهارات:

أ - الاستقبال السمعي

ب - التمييز السمعي

ج - التذكر السمعي

د - الإدراك السمعي للشكل والخلفية.

وقد عرفت البرامج المذكورة أعلاه ببرامج تدريب القدرات (Ability Training) وتعود تلك التسمية إلى الافتراض بأن معالجة الصعوبات التعلمية يتطلب أولاً معالجة الاضطرابات في العمليات أو القدرات النفسية والإدراكية الأساسية الموجودة لدى الطفل.

التدريب متعدد الحواس:

يركز التدريب متعدد الحواس (Multisensory Training) على استخدام عدة حواس أثناء عملية التدريب. ومن أكثر برامج التدريب متعددة الحواس شهرة برنامج فيرنالد (Fernald) الذي يوظف الطريقة البصرية (Visual) والسمعية (Auditory) والحركية (Kinesthetic) واللمسية (Tactual) والمعروف اختصاراً بالرمز (Vakt) . وتستند البرامج التدريبية متعددة الحواس إلى افتراض مفاده أن استخدام اكثر من حاسة واحدة يجعل التعلم أكثر يسراً وأكثر فاعلية (Lerner, 2000).

العلاج بالكتب:

يمثل العلاج بالكتب (Bibiotherapy) أحد الأساليب العلاجية الواعدة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والاضطرابات السلوكية، وغيرهم. والعلاج بالكتب هو قراءة الكتب لغايات علاجية. وهذا النوع من العلاج يعمل على تحسين السلوك، ومفهوم الذات، والاستيعاب القرائي. ولكي يحقق العلاج بالكتب الأهداف المتوخاة منه، يجب على القارىء:

أ - التوحد مع الشخصية الرئيسية في النص المقروء التي يفضل أن تكون من نفس عمر القارىء وتظهر نفس الاستجابات وتمر بخبرات يستطيع القارىء تفهمها.

ب - التنفيس العاطفي بمعنى أن يشعر القارىء بروابط عاطفية مع الشخصية الرئيسية في النص.

ج - التبصر بمعنى أن يدرك القارىء أن المشكلات التي يواجهها يمكن حلها كما هو الحال بالنسبة للشخصية الرئيسية في النص المقروء.

ويقوم المعلم بدور مهم في عملية العلاج بالكتب فهو يختار الكتب الملائمة للطالب والمشكلات التي يواجهها. وهو يلعب دوراً مهماً في مساعدة الطالب على رؤية أوجه الشبه بين مشكلاته والمشكلات التي تواجهها الشخصية الرئيسية في النص. ويمكن تنفيذ العلاج في غرف المصادر أو في الصفوف العادية، كذلك يمكن تنفيذها مع طالب واحد أو مع مجموعة من الطلبة (Sridhar & Vaughn, 2000).

التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني (Cooperative Learning) أحد المتطلبات الرئيسية لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. فمن خلاله يعمل الطلبة كمجموعة يدعم أعضاؤها بعضاً. ويختلف هذا النموذج التعليمي عن أنماط التعليم التنافسية أو الفردية.

وفي التعليم التعاوني يتعلم الطلبة معاً ضمن مجموعات صغيرة لتحقيق هدف مشترك. ويتميز التعلم التعاوني بالخصائص الرئيسية التالية (Hohnson & Johnson,; 1996).

أ - الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة

ب - تحمل كل طالب في المجموعة المسؤولية.

ج - التمتع بالمهارات التعاونية المناسبة

د - التفاعل المباشر بين أعضاء المجموعة

هـ - عدم تجانس المجموعة.

و - تحليل عمل المجموعة التعاونية واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطويره.

التدريب بوساطة الأقران

شهدت العقود الثلاثة الماضية اهتماماً واسعاً باستخدام أسلوب التدريب بوساطة الأقران. ويتضمن التدريب بوساطة الأقران (Peer - Mediated Tutoring) قيام طالب بتدريس طالب آخر تحت إشراف المعلم. وقد يكون الطالب المدرب أكبر سناً أو أكثر قدرة ومهارة من الطالب المتدرب. وفي البداية، يقوم المعلم بتوضيح الأساليب والأدوات التي سيتم استخدامها للطالب المدرب. وقد تتمثل الأهداف المنشودة من التدريب في تحسين المهارات الأكاديمية أو المهارات الاجتماعية للطالب المتدرب (الروسان، والخطيب، والناطور، 2004).

تعلم المهارات القرائية

ثمة طريقتان أساسيتان لتعليم مهارات القراءة هما:

أ – طريقة تدريس اللغة الكلية ب – الطريقة الترميزية

تركز طريقة اللغة الكلية (Whole - Language Approach) على العلاقات المتبادلة بين اللغة الشفهية والقراءة والكتابة. وهي تؤكد على معنى اللغة أكثر من تركيزها على اللغة ذاتها، وتشجع المتعلم على استخدام اللغة بشكل طبيعي وتحث المعلم على استخدام كافة أشكال اللغة المنطوقة والمكتوبة في غرفة الصف.

أما الطريقة الترميزية (Code - Emphasis Approach) فتركز على أصوات اللغة ورموزها. وتشمل هذه الطريقة أساليب التدريس المباشر لمهارات التعرف على الأحرف والكلمات باعتبارها ضرورية لتطوير الاستيعاب القرائي (Lerner, 2000).

تعليم المهارات الكتابية

نظراً للمشكلات الكتابية التي يواجهها الطلبة ذوو صعوبات التعلم، فقد أجريت عشرات الدراسات في السنوات الماضية بهدف تطوير الأبعاد الميكانيكية لكتابة هؤلاء الطلبة (تنظيم المهمات الكتابية) وتحسين محتوى كتابتهم أيضاً. وقد استندت هذه البحوث إلى انبثاق نماذج معرفية حول عملية الكتابة ركزت على العمليات العقلية المتضمنة في التعبير الكتابي المتقن.

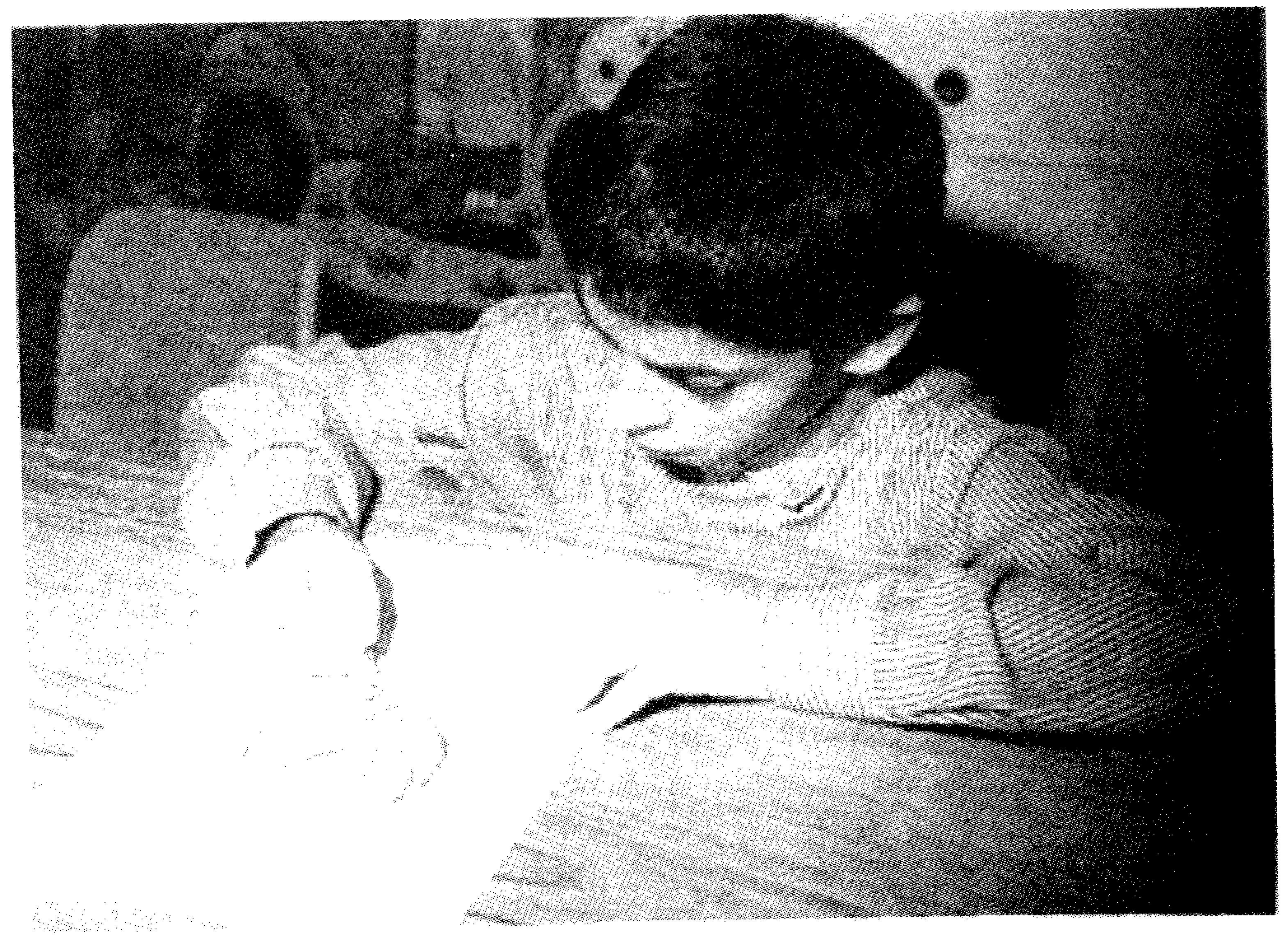
واستندت البحوث كذلك إلى إدراك أهمية الدور الذي يلعبه التخطيط المسبق للكتابة (تحديد الأهداف، والعصف الذهني، والتنظيم). وبوجه عام، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم لا يخططون للكتابة مسبقاً ولكنهم يخططون أثناء عملية الكتابة ذاتها ويستدعون من الذاكرة أية معلومات تبدو لهم ذات علاقة. وقد بينت عدة دراسات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم (Lerner, 2000)

ويمكن تلخيص أفضل الأساليب التدريسية لمهاراتالتعبير الكتابي للطلبة ذوي صعوبات التعلم على النحو التالي:

1 – استخدام التدريس المباشر والواضح للخطوات المهمة في عملية الكتابة باستخدام دلالات وإيماءات بصرية ولفظية واضحة وكافية.

2 – التركيز على التدريس المباشر للمهارات الأساسية للكتابة

3 – تقديم التغذية الراجعة التصحيحية للطلبة ذوي صعوبات التعلم حول نوعية كتابتهم وحول طرق تحسينها (الروسان وزملاؤه، 2004).



تعليم المهارات الحسابية

عند تدريس المهاراتالحسابية للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، ينبغي على المعلمين التأكد أولاً من امتلاك هؤلاء الطلبة للاستعدادات اللازمة لإدراك المفاهيم والعمليات الحسابية. ويعني ذلك ضرورة أن ينتقل المعلم تدريجياً في التعليم في الملموس إلى المجرد، وإتاحة فرص كثيرة للممارسة والمراجعة (الروسان وزملاؤه، 2004). وتقترح ليرنر (Lerner, 2000) أيضاً تعليم الطلبة مهارات تعميم المفاهيم المتعلمة وتطوير الحصيلة اللغوية المتعلقة بالمسائل الحسابية اللفظية.

وتتلخص أهم الخصائص المميزة لهذا النوع من التعليم لذوي صعوبات التعلم فيما يلي:-

- استخدام الممارسة المطولة
- استخدام التغذية الراجعة
- تدريس الطلبة في مجموعات تفاعلية صغيرة
- استخدام التكنولوجيا
- تجزئة المهمات التعلمية إلى مكونات صغيرة وإخفاء التوجيه والتلقين بشكل تدريجي.

ويؤكد مكلوفين وإدج (Mclaugphin & Edge, 1978) أن باستطاعة الآباء الإسهام في خمس فئات من الأنشطة والخدمات الموجهة نحو أطفالهم ذوي الصعوبات التعلمية وهي:

1 - التعرف والكشف

2 - التقييم

3 - البرمجة

4 - التطبيق

5 - التقويم

ويمكن للأخصائيين تسهيل عملية مشاركة الآباء في كل مجال من هذه المجالات.

التعرف:

يستطيع الآباء تقديم خدمات كبيرة من خلال انتباههم لأية مؤشرات مبكرة حول صعوبات التعلم. ومن الضروري أن يعي الآباء الخدمات المتوفرة محلياً ومن ثم تحويل الطفل إلى الجهة المناسبة.

التقييم:

يمكن للوالدين المساهمة مع أعضاء الفريق والقيام بملاحظة الطفل في البيت وتزويد الأخصائيين بأية معلومات عن التاريخ التطوري للطفل ومن ثم المشاركة بفعالية في اتخاذ القرارات المتعلقة بالوضع التربوي المناسب له.

البرمجة:

لم يعد دور الوالدين مقتصر على حضور الاجتماعات فقط ولكنه يتضمن أيضاً المشاركة في تطوير البرنامج التربوي الفردي. وبذلك يستطيع الوالدان دعم جهود المعلمين. ومن الممكن أن يقوم الوالدان أيضاً بتحديد بعض الأهداف الخاصة بهما ومحاولة تحقيقها.

التطبيق:

يمكن للوالدين ممارسة دور نشط في تنفيذ البرنامج الفردي وذلك من خلال قيامهما مثلاً بالمساعدة في تدريس طفلهما داخل غرفة الصف وتنفيذ بعض الأنشطة في البيت. وفي معظم الحالات يجد الآباء أنفسهم قادرين على تشجيع الطفل ومساعدته أثناء التدريب على أية مهمة جديدة.

التقويم:

لا يخلو برنامج من النقص، ولذلك فإن للتغذية الراجعة دوراً مهماً في تحسين أي برنامج. ويلعب الوالدان دوراً مؤثراً من خلال توفير المعلومات الضرورية التي يمكن أن تسهم في تعميم المهارات الأكاديمية.